

Bilgi Üretim Formu Olarak Sanat ve Pedagojik Projeler

Ali Şahan KURU *

Özet

Günümüzde sanat, salt estetik haz üreten bir faaliyet ya da klasik felsefenin ona attığı gibi duyulabilir olanın bilgisini ya da hakikatini arayan metafizik bir alan değil. Sanat artık görselliği yanında, alımlama, yorumlama ve karşılaşmalar yaratma potansiyeli ile bilgi üreten bir yöntemdir. Sanatsal bilgi, konvansiyonel yöntemlere alternatif olarak üretilip bu yöntemler dairesindeki bir takım disiplinlere eklenmesinden çok, kendi üretim metotlarını, stratejilerini ve dolaşım mekanizmalarını kuruyor. Bu anlamıyla da bilginin farklı formlarına açık ve otonom bir yöntem olarak ortaya çıkıyor. Bu çalışmanın amacı sanatsal bilgi teorileri ve eğitim politikaları kapsamında keşiştiği yerlerin bir haritası çıkarmaktır.

Anahtar Sözcükler: Sanatsal Bilgi, Eğitim, Eleştirel Pedagoji, Sanat Pratikleri, Sanatsal Araştırma, Sanat Tarihi, Metodoloji.

Art as a Form of Knowledge Production and Pedagogical Projects

Abstract

One of the distinguishing features of art is its close connection with theory. Currently, art is seen not just as a spectacle that produces aesthetic pleasure, nor is art, as classical philosophers claim, merely a sensation producing or a metaphysical endeavor searching for its own truth. Today art is a knowledge production method through both visual perception and reception. In this context artists are not only developing critical positions against current situations and searching for new debate possibilities in the current knowledge economy, they are also producing a different kind of knowledge through their art practice. Artistic knowledge establishes its own production strategies and circulation systems alternative to academic knowledge production methods. The aim of this study is to analyze artistic knowledge and put up a map of the intersection within education and policies.

Keywords: Artistic Knowledge, Education, Critical Pedagogy, Artistic Practice, Artistic Research, Art History, Methodology.

Giriş

Sanatın bilgi ile olan bağı, Antik Yunan düşüncesinden günümüze kadar, kabaca 'idea' ve 'form' olarak ikili bir eksenle devam eder. Hegel ile birlikte ise sonuca ikinci derecede etki eden (epifenomen) algılanışından kurtulup, diyalektik düşüncenin bileşeni olarak özerk bilgisini aramaya ve sunmaya başlar. Bu noktadan sonra, sanattan elde edilen bilgi, insan deneyiminin bir dil olarak temsili aktarımı olabileceği gibi, evrensel bilginin (ya da hakikatin) biçimsel olmayan, örtük (tacit) üretimine ve aktarımına da şans tanır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, sıklıkla çağdaş sanatın ilişkilendiği (post) modern düşüncenin uygulayıcısı olma algısının, sanatsal bilginin özerkliği ile ne ölçüde örtüştüğüdür. Sanatın ürettiği bilgi, postmodern düşünceyi bir 'alet çantası' olarak kullanır, fakat bu düşünceyi kendi grameriyle yeniden kurar. Bu anlamıyla sanat, felsefenin çeşitlemesi ya da doğrulayıcısı değil, kendi özerk bilgisini üreten bir alan haline gelmiştir. Bu çalışmanın amacı, sanatın ürettiği bu bilginin analizini yapmak ve bilgi aktarımına dayanan klasik eğitim ile arasındaki temel ayrımları ortaya çıkararak sanat ile üretilen bilginin eğitim yöntemlerine etkisini tartışmaktır. Çalışmada sanatsal pratikten üretilen bilginin, sosyal, ekonomik ve politik bağlamlar içinde kolektif belleğin katmanlarına ne şekilde yerleştiği araştırılmaktadır. Bununla birlikte, bütün bu kavramların çağdaş sanatçılar tarafından nasıl ele alınıp bir öneriye dönüştürüldüğü ve bu önerilerin bir bilgi üretim aracı olarak sanat eğitimi metodlarına yansımalarını incelenmektedir. Bu amaçla araştırmanın izleği, sanat ve sanat eğitiminin eleştirel kapasitesinin yanında özerklik ve direniş stratejileri için barındırdığı potansiyeli de açığa çıkaran pratik uygulamaların örneklerini takip etmektedir.

Sanatın Simbiyotik Pratiği

Bilgi üretebilme ve yayma potansiyeli ile sanat, tarih boyunca farklı toplumsal roller üstlenmiş, farklı ideolojik karakterler üzerinden siyasetle ilişkilenerken insanlığın birliğinde önemli bir paya sahip olmuştur. Antik Yunan'da kamusal yarar adına işlevsel hale getirilen sanat, Rönesans döneminde bir özgürleşme pratiği haline gelmiş, modernite ile birlikte yeni insanlığın kurucu unsuru olmuştur. Hemen her dönemde, hem iktidarların egemen baskın değerlerinin estetik ifadesi, hem de aynı değerlerin radikal bir eleştiri

risi olabilmıştır. Sanat, tekilden çoğula, bireyden topluma doğru giden yatay ilişkilene biçimiyle; bireyin düşünme, görme, eyleme ve bilme rejimlerinde başat bir rol oynar ve diğer bilme biçimlerinden ayrılır. Bu niteliğiyle eğitimle olan ilişkisi de tarih boyunca farklı dinamikler üzerinden kurulmuştur. Özellikle avangard hareketlerle başlayan, sanatçı gruplarının yayımladığı, manifesto, dergi, bildiri¹ gibi faaliyetler, konstrüktivistlerin 'kitle ruhunu örgütleme' hedefinde olduğu gibi, sanat faaliyetinin bizzat kendisini pedagoji ile ilişkilendirmiştir. Bu ilişkilene biçimi, kurumsal sanat eğitiminin de kendi pedagojik düzenini sürekli sorgulamasına neden olmuştur. Diğer tarafta kamusal eğitim ise; içinde bulunulan zamanın sosyal, ekonomik ve endüstriyel gereksinimlere göre sürekli bir inşa halindedir. Bununla beraber ana hatlarını hemen her dönemde, iktidarın kendini meşrulaştırarak, yeniden üretmesi çizmektedir.

Günümüzde ise eğitim, ideolojik yeniden üretim yanında, küreselleşme, verimlilik, işlevsellik, rekabet gibi argümanların güdümüyle iş dünyasıyla bir ortaklık sürecine girmiş; sermaye ile doğrudan kurulan ilişkiler sayesinde uzmanlaşmış ve sertifika sahibi eleman yetiştirme hedefi için kullanılmaya başlanmıştır (Slaughter, 1998: 46). Sanat eğitiminin bir bilgi üretim metodu olarak tartışılmasının önünü üniversiteler arası hareketliliği öngören Bologna süreci açmıştır. Politik ve sosyal bir reform hedefinde olan bu süreç ile birlikte müfredatın merkezileşmesi ve ürün/çıkartı odaklı hale gelmesi (Rogoff, 2010), sanat eğitiminde de yeniden yapılanma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyaç, akademik formalizm ve Bauhaus ekolünün *el ile şekillendirme* anlayışının, sistemin gereksinimleriyle arasındaki uyumsuzlıktan kaynaklanır. Bu noktada, eğitimin bir bütün olarak piyasalaşmasını paranteze alıp, sanat eğitimine kendi iç tartışmaları açısından bakmak gerekir. Sanat eğitimi, yapmak ve düşünmek arasında olduğu varsayılan mesafenin ön kabulü sebebiyle *yapma / eyleme* biçimleri içine sıkışmıştır (Vettese 2013: 9). Angela Vettese 'Art as a Thinking Process' adlı kitabın önsözünde, çağdaş sanat pratiklerinin malzeme kullanımı ve yapma biçimleri konusunda nerdeyse sınırsız olduğunu söyler. Bu durum, sanatın üretimi, değerlendirilmesi ve dolayısıyla eğitimini de biçimsel formalizmden çok hangi zihinsel mekanizmaları harekete geçirdiğinin belirlediği bir anlayışa zorunlu kıl

maktadır. Vettese; çizim, desen, teknolojik yeterlilik gibi salt teknik beceri eğitimi üzerinde ısrar etmenin artık yersiz olduğunu vurgulayarak, sanatsal aktivitenin belirli bir yetenek ya da yaratıcılık gerektirmediği anlamına gelmediğini, aksine paradoksal biçimde okulun verebileceğinden çok daha fazlasına ihtiyaç olduğunu altını çizer.

Bu yapısal kriz karşısında sanatın akademik bilgi üretimine, dolayısıyla akademik verimliliğe katkı sağlayacak bir araştırma metodu olarak var olabileceği ve konvansiyonel yöntemlerle ne şekilde ilişkilenebileceği tartışılmaya başlanmıştır. Sanatın duyum, beden, deneyim, performans gibi farklı donanımlara sahip olması, sanatsal bilgiyi görece özerk hale getirip farklı düşünme olanakları yaratırken, diğer yandan rasyonel bilgi üretimiyle arasına kaçınılmaz olarak bir yöntem arayışı koyar. Bununla beraber sanatsal bilgi, bilgi ekonomisine işlevsel bir girdi olarak eklenmenin yanında, aynı ekonominin kurumsallığına karşı paradigmatik bir değişimin müzakere edilmesini de sağlayan (simbiyotik) bir yapıya sahiptir. Bu anlamıyla sanatsal bilgi kendini hem kurumsal bir yapı içinde hem de aynı yapıya karşı bir nitelikte sunabilir. Hito Steyerl'in 13. İstanbul Bienali için ürettiği 'Is the Museum a Battlefield' adlı videosu bu müzakerenin güncel örneklerinden biridir. Steyerl, Van'da bir çatışma sahasında bulunduğu boş mermi kovanının peşine düşer ve bu iz sürme sonunda mermi kovanının üreticisinin, Chicago Sanat Enstitüsü'nün büyük destekçilerinden olan bir şirket olduğu ortaya çıkar. Steyerl (2013), kendi deyimiyle "ateşlenen mermiyi ters yönde takip ederek" hem savaş ekonomisinin sanat piyasasıyla olan bağlarına hem de aynı ekonominin nasıl görsel kodlar yarattığına ulaşır. Steyerl'in çalışması müze gibi kurumsal yapıları ve savaşı yan yana getirip birbirleriyle olan örtük bağları açığa çıkarmanın yanında, bahsettiğimiz paradigmatik dönüşümünün de uç vermesini sağlar. Bu dönüşüm ihtiyaç duyulan epistemolojik kırılma için zemin hazırlarken, geleceğe dair kurucu bir diyalog imkânı da sunar. Sanatsal düşüncenin kişisel yaratıcılık ve deneyime dayanan açık uçlu metodolojisiyle beraber, konumlandığı eleştirel alan, bilginin, *ne, neden, ne zaman ve kim* gibi kavramsal katmanları arasına *nasıl* bilindiğini yerleştirerek, bu bilgiyi öznel, canlı ve diyalektik hale getirir. Burada bahsettiğimiz canlılık, kişinin kendi düşünsel evrenini oluşturan dil yerleşik ol-

mayan bir ilişki kurmasıdır. Franco Berardi'nin (2013: 54-61) söylediği gibi, artık bir gelecek vadetmeyen felsefenin değil de sanatın tek çözüm olmasının temel sebebi, nihayetinde "dilin otomatizmini" yok etme imkânı sunmasıdır.² Bu yöntemin oluşturacağı ağ yapısı, özne ve toplumsal organizmalar arasındaki etkileşimi sağlamayı hedefler. Böylece, küreselleşmenin verimlilik, işlevsellik, rekabet adına dışarda bıraktığı *farklılık, çeşitlilik, özerklik* yeni düşünme biçimleri ve karşılaşmalar için alan açacaktır. Bu noktada sanattan elde edilen bilginin işlevselliğinin tarihsel gelişimine bakmak mevcut kültürel ve politik zeminde sanat ve sanat eğitiminin; "Zamanın üzerinde ve kültürler arası bir değeri nasıl üretilebileceği?" (Novitz, 1998: 110) sorusunu cevaplamak için yol gösterici olacaktır.

Estetik Algılanma Biçimi ve Evrensel Değerlerin Kurucusu Olarak Sanat

Sanatta işlevsellik tarihsel bir ikili okumayla karşımıza çıkar. Temsil ve hakikat, sanat yapısının ne tür bilgi içerdiği ya da ürettiği sorusu bağlamında iki direnç noktasını oluşturur. Beatrice Lenoir; (2003: 22) Antik çağ düşünürlerine göre sanatın, kavrama yetisi ve duyarlılığın bir araya geldiği özerk bir bilgi rejimi olduğunu altını çizer. Sanatın ürettiği bilgi salt bilinç ile açıklanamayacağı gibi, bilinç dışı alanda da ikame edilemez.³ Sanat ve felsefe ilişkisini inceleyen Alan Badiou'ya (2010:14) göre de; Aristoteles, sanatın *poietik* bir bilme biçimi olarak hakikati açığa çıkarma gücüne sahip olmadığını savunur. "Sanat, kuramsal olandan çok etik olana bağlıdır ve bilişsel değil, sağaltıcı bir işlevi vardır. Sanatın ölçüsü, ruhun duygulanımlarının tedavisi bakımından göstereceği yararlılıktır" (Badiou, 2010:14). Antik çağ düşünürleri 'sanatın hakikate kâdir olmadığı' fikrinde birleşir. Beatrice Lenoir'in (2003: 22) belirttiği gibi, bu dönemde sanat yapısı bilgi için kaçınılmaz bir anı temsil etmemekle birlikte, yapıt olmaksızın neyin düşünülmebileceğini keşfetmemizi sağlar.

Bu noktada Jürgen Habermas'ın, teorinin gözlemden, dolayısıyla estetik ve dinsel bir kökenden geldiği düşüncesi, mimetik deneyimin sağaltım dışında ne şekilde yararlılık gösterdiğine ve sanatın epistemolojik, sanatçının ise ontolojik bir alanda nasıl kurulabileceğine dair bir açıklama getirebilir. Habermas (1993: 97), "'İdeoloji' olarak Teknik ve Bilim" adlı kitabında *Theoros* isminin Yunan

kentleri tarafından kamusal şenliklere yollanan temsilciye verildiğini söyler. *Theoros*, seyretmek anlamına gelen *Theoria* aracılığıyla kozmosu seyreder ve kendini bu bakış içinde kaybeder. Habermas'a göre (1993: 98), “kozmosun seyredilmesi olarak teori, varlık ile zaman arasına bir sınır çeker (...) bu sınır ontolojiyi kurar ve gelgeç olandan, belirsiz olandan arındırılmış bir var olanı logos'dan ayırır”. Başka bir deyişle, kozmosu teori içinden izleyen kişi (filozof, sanatçı), geçici (temsili) olanın ardındaki kalıcı (hakikat) olanı görür ve kozmosun düzenini kendi ruhunda tekrarlayarak yaşama aktarır (Erzen, 2004:106). İşte bu nokta, estetik gözlemin eğitimle kesiştiği noktadır. Bu noktada batı düşünce geleneğinde teoriye dair bir ikilik ortaya çıkar. Bu ikilik Jale Erzen'in (2004: 106) deyimiyle “teorinin, yaşamın ve dünyanın izlenmesiyle oluşan bir anlama türü olarak düşünülmesi ile teorinin bir eleştiri türü olarak anlaşılması arasındaki” ikilemdir. Örneğin, Nietzsche 'Tragedya'nın Doğuşu' (1994: 13) adlı kitabında sanatı zıtların birlikteliği anlamında (dikotomik) temellendirir. Apollon kültü, akıl ve düzen ile akademizmin ve estetizmin temellerini oluşturacak biçimde formalizme yaklaşırken, Dionysos akıldışılık ve kaos ile karşı bir eğilimi temsil eder. Bu karşıtlık sanatın nabzının atması için gerekli olan gerilimi yaratır. Apollon yaşamın akıl dolayımına uğraması, Dionysos ise ilksel birliğe (primordial unity) yaşam içinde dönerek, deneyimin olumlanmasıdır. Batı düşüncesinin bu ikili gücün (binary forces) arasındaki çekişmeden dolayı ilerlediğini söyleyen Camille Paglia (2014: 40), çatışmanın gerçekte daha üstte olan beyin korteksi ile daha derinde yer alan sürüngen beynin limbik sistemi arasında olduğunu vurgular. Sosyal olarak inşa edilen korteks Apollon'a bağlanarak, sanat, bilim ve kültürde eril bir değerler hegemonyası kurmuş, buna karşı Dionysos'a bağlanan limbik düzen, yıkıcı ve feminen bir ilksel doğa olarak marjinalize edilmiştir. Paglia kuramını şöyle özetler: “Apollon tirandır, Dionysos Vandal” (Paglia, 2014: 111).

Sanatın öğretilirliğinin antik dönemden bu yana tartışmalı oluşunun temelinde, iç yapısındaki bu ikiliğin yattığını söylebiliriz. Bu noktada insan, teori ve tekniğin üçlü düzeninin birbirleriyle farklı tarihsel periyotlarda nasıl ilişkilendikleri dair düzenek; sanat, bilgi ve eğitimin geçirdikleri özgül değişimleri kavrayabilmek açısından

yararlı olacaktır. Önay Sözer'e (1992: 2) göre, bu üçlü düzenin belirleyeni Rönesans'a kadar insan olmuştur. Üçlemenin bu ilk kuruluşunda insan; tekniği geliştirerek onun üzerinden bilgiye ulaşır, Öklid'in *geometri* üzerinden matematiksel bilgiye ulaşması gibi. Rönesans ve Aydınlanmayı kapsayan ikinci biçimde kuram (bilgi) ve teknik yer değiştirir. “İnsan aklıyla dünyaya egemendir ve bu egemenliğin sonucunda, bilimin kuramsal temellendirilişi ile ortaya büyük teknolojik başarılar çıkmaktadır” (Sözer, 1992: 3). Leonardo'nun mühendislik tasarımları ya da Vesailus'un anatomi çalışmaları gibi.⁴ Bu ikinci düzenin en kritik noktasında ise perspektif ve kartezyen düşünce arasındaki bağ durmaktadır. Doğrusal perspektifle insan, evrenin uzantısı bir mikro-kozmos haline gelerek, hem bakan hem de bakılan olarak kendini merkeze alır. Bu anlayış kübizme kadar sanat ve sanat eğitiminde kabul gören tek görme biçimi olacaktır. İşte bu noktada ikinci düzen olarak kurulan, insanın kuram üzerinden teknik ile belirlenimine ilk radikal tepki, devrimci bir hareket olarak romantizmden gelir. Aslında “romantik amentü olarak adlandırılacak tek bir inançlar toplamından söz etmek oldukça güçtür” (Dellağolu, 2002: 14). Bununla beraber son kertede romantizm, rasyonel aklın teknik ile açığa çıkan özcülüğüne karşı kendini hareket ile inşa eden iradi bir söylemde ortaklaşır. Bu anlamda insanın doğa karşısındaki egemenliğinin iddiası olan teknik ve kuram, romantizmin özellikle kaçtığı unsurların başında gelir.⁵

Romantizmle birlikte Hegel'in sanatın sonunu ilan etmesi ve sanatın sadece kendinden sorumlu olduğu modern estetik, ideal sanatçı figürünün de gittikçe daha yoğun bir tinsellikle yüceltilmesine sebep olmuştur. Fransız devrimi ardından ortaya çıkan Burjuva sanatının kurumsallaşmasına ve estetizme direnen Manet ile Avangard başlar (Artun, 2012: 14). Bu noktada empresyonizm ile burjuva sanatının alımlamada bireyselliğe geçişi tamamlanmış olur ve Avangard, Peter Bürger'in (2012: 60) belirttiği üzere; 'modernizmin özeleştirisi' haline gelerek ahlaki faydacılıktan uzaklaşır. Sanayi devrimiyle ortaya çıkan sınıfsal gerilimler ve kültürel farklılıkların üstesinden gelinmesi arayışı da sanatın, modernizmin öngördüğü yeni bireyin inşasında kullanılmasının önünü açmıştır. Bu noktada burjuva sanatı iki ayrı fazda çalışabilen yapısı ile yeni insanı

tasarlamak için oldukça etkili araç haline gelmiştir. Peter Bürger'in bahsettiği biçimde sanat, endüstriyel toplumun emek düzeni ve işbölümü ile yaşama nüfuz eden "rekabet prensibi yüzünden" dışarda kalan insani ilişki biçimlerini (kalıntı ihtiyaç) ve daha iyi bir düzen fikrini barındırır. Bununla beraber aynı düzen imgesi, özerkleşerek kendi içine kapanan sanatta, sadece bir yanılsama olarak kurgusal bir biçim alır ve düzeni tehdit eden potansiyel güçlerin baskısını hafifletir (Bürger, 2010: 105). Bu esnada siyasette de pozitivist toplum tasarısı, farklı katmanların eşitlik ülküsü ile yönetilmesini sağlayacak olan, ulus-devlet modeli olarak belirlenmiştir. Egemen iktidar, ulus-devlet modelinin ideolojik inşasını kamusal eğitim üzerinden sağlarken, biçimini de sanat ve sanat eğitimi ile belirleyecektir. Fransız Akademisi, aristokrasinin kültürel değerlerini üretmek ve yaymak konusunda, "ulus-devletin sanat üzerindeki denetimini temsil eden ilk modern kurum" (Kreft, 2009: 23) olarak zaten hazır bir örnek oluşturmuştur.

1913'de Charles Peguy, "Dünya, Hz. İsa'dan bu yana, son otuz yıldakinden daha az değişmişti" diye yazar (Hughes'den, 1991: 9). Sadece üretim biçimleri değil buna bağlı olan tarih yazımından, görme biçimlerine kadar oldukça geniş çapta radikal bir değişimdir bu. Örneğin, dönemin önemli tartışmalarından birisi, tıpkı üretimdeki işbölümü ve uzmanlaşma gibi duyularında birbirinden ayrılması ve uzmanlaşması üzerinedir. Kuşkusuz ki modernizm en ayrıcalıklı duyu olarak görme duyusunu seçmiştir. Jonathan Crary'in (2010: 32) deyimiyle modernist strateji, "görme duyusunun kavramsal bir ögesi olarak dokunma duyusunu kaybeden gözün, dokunmada vücut bulan ve algılanan uzamla öznel ilişkisini de bir referanslar ağından koparacaktı". Bu, mağaza vitrinleri gibi sadece bakılan ama dokunulamayan, başka bir görme biçimini beraberinde getirir. Bununla beraber üretilen yeni gerçeklik biçimleri karşısında insanın yetileriyle nasıl konumlanacağını belirleyen görsel bir epistemolojiyi de mümkün kılar. Örneğin, John Ruskin'in, 'Çalışan İnsanlar Koleji'nde verdiği dersler 'görmeyi öğrenmek' ideali üzerine temellenen, tasarım ve desen eğitimini kapsar. Ruskin bir "Görsel Düşünür" (Haslam, 2005: 154) olarak, görsel ve linguistik olanı birbirinden ayırır. Bunun öncelikli sebebi; analitik düşünmenin geliştirilmesi için görsel öğelerin önemini kavramasıdır.

Ruskin ünlü "masum göz" teorisinde, görünüşe dair kültürel koşullanmaların ve öncel (apriorik) bilgilerin haricinde, çocuksu naiflikte bir görme biçimini salık verir. Kuşkusuz Ruskin'in ilk elden amacı boşluğa açılan yeni ve yüzeysel bir görsel dil oluşturmak değil, kültürün ve iktidarın görsel imge üzerinden yaydığı baskın değerler şebekesini ve öğrenilmiş davranışı bozmaktır. Bu nevi bir bozulmanın ilk izlerini, Rönesanstan beri süre gelen perspektife dayanan temsil biçiminin kübistler tarafından terkedilmesinde görebiliriz. Kamusal eğitimde ise bu yaklaşım, Rusya'da Maleviç'in 'sıfır biçim' anlayışını takiben komünist toplumun ortak görsel dilini arayan Vkhutemas ya da analitik görme biçimlerini temel sanat eğitiminin merkezine yerleştiren Weimar dönemi Bauhaus'u gibi okullar ile yayılacaktır. Bu dönemde tekniğin muazzam ilerleyişi sayesinde, düşünce mekaniğinin soyut hale gelmesi kaçınılmaz olarak kuramı da oldukça soyut bir hale getirmiştir. Naum Gabo'ya (1979) göre, bilimdeki soyutlama modern düşünmenin temeliydi. Bununla beraber bilim bu zamana kadar hayattan ayrılmamıştı ve bu sanatın hatırlaması gereken tek şeydi; bizim soyutlamamız diyordu Gabo (1979), "tıpkı bilimde olduğu gibi insanın varoluşuna aitti ve hayattan kopmak yerine tam aksine daha da derinlerine nüfuz etmeliydi".

1900'lerin ilk yarısında etkili olan eleştirel teoriden üreyen eleştirel pedagoji ise büyük ölçüde, aydınlanmacı aristokratik yapının, liyakat esasıyla işleyen (meritokrasi) yeni bir sosyal yapıyla değiştirilmesine dayanıyordu. Bu eğitim anlayışı her bireyin aristokratik pedagojik düzenin baskıladığı potansiyellerini ortaya çıkaracak eşitlikçi ve demokratik bir sistem ve hegemonik tahakküm, ideolojinin bilinç dışılığı ve bilginin iktidarı karşısında özneyi özgürleştirmeyi hedefliyordu. Bu anlayış 1933'de North Carolina'da kurulan Black Mountain College ile sanat eğitimine dâhil olmuştur. Okulun manifestosunda "insanlığın diyalog kurmanın incelikli anlamını kaybettiği, okul sisteminin körelttiği sinir uçlarımızı iyileştirmenin ve tekrar duymanın tek yolunun sanat, özellikle de performans" (Olson, 2011: 37) olduğu yazar. Black Mountain, sanat eğitimine performans, happening gibi kavramların girmesini sağlayarak daha sonra Fluxus sloganlarından birisi haline gelecek olan 'Sanat Hayat' anlayışının yayılmasına sebep olacaktır.

Duchamp sonrası sanatın ağırlıklı olarak epistemolojiye kayması, düşünce ve bilgi üretimini, biçimin önüne koymuştur. Bu, sanat eğitimi atölye düzeninden uzaklaştırarak, dilsel olana doğru yöneltir ve sanatı zihinsel faaliyet olarak sorgulayan yeni bir söylemin yayılmasını sağlar. Bu söylem aynı zamanda sanat eğitiminde paradigmatik bir değişimde önüne açmıştır. Sanat eğitimi bu tarihten itibaren kuramsal odağını sanatın sınırlarının ne olabileceği sorusuna yöneltmiştir. Güncellenen eleştirel teori ve entelektüel aygıtların sağladığı sanata yeni yaklaşım biçimleri bazı okullarda atölye çalışmalarının yerini alır. Böylece kavramsal sanat tavrı, üçüncü alan olarak, yetenek ve yaratıcılık temelli pedagojik yaklaşıma bir alternatif getirmiş olur.

1968 Mayıs'ında Londra'da bulunan Hornsey Sanat Okulunun öğrencileri, uzmanlığa dayanan eski doğrusal yapıyı, bilgi üreten ve paylaşan katılımcı bir ağ yapıyla değiştirmek için bir işgal eylemi başlatırlar (Page, 2010). Eylem, o dönemde etkili olan diğer öğrenci hareketlerinin yarattığı rüzgar ile oldukça kısa sürede yayılır. Altı hafta süren işgal boyunca öğrenciler yönetimi ele geçirirler. Sanat ve tasarımın sosyal rollerinin tartışıldığı forumlar ve atölye çalışmaları gibi demokratik katılımın esas alındığı etkinlikler gerçekleştirirler ve arşivini yaparlar (Tickner, 2011). "Sanat ve Tasarım Eğitimi Yeniden Düşünmek" adı altında kısa ömürlü bir hareket başlatılır. Lisa Tickner (2011: 21), Hornsey işgalinin her ne kadar başarısızlıkla sonlanmış olsa da, etkileri günümüze kadar devam eden sanat ve pedagoji tartışmasını yeniden başlatmış olması açısından çok değerli bir deneyim olduğunu belirtir. Hornsey'den üç yıl sonra Joseph Beuys ve Heinrich Böll'ün "Özgür Üniversite" manifestosuyla, 'katılımcılık, diyalog ve praksis' kavramları üzerine oturan yeni bir pedagojik sanat algısı yaratılmıştır. Beuys'un eğitiminde proporsiyon, denge, ritim, karşıtlık gibi biçimsel değerler, yerini "toplumsal plastik" anlayışının *düşünce, hareket, enerji, ısı* gibi değerlerine bırakır. Beuys 1973'de yayımladığı 'I'm searching for a field Character' (1996: 902) adlı yazısında, "sanat yapıtı olarak sosyal organizma" fikrini ortaya atar. Buna göre geleceğin sosyal düzeni, her bireyi sanatçı olan ve sanat yapıtı yaratmayı öğrenen kolektif bir eylemle özgür, eşit ve barış içinde olacaktır.⁶ Beuys, *diyalog* yont-

mini yuvarlak masa konuşmalarıyla derslerine taşır, fakat bu dersler sadece sözel değil, tahta üzerine yazdığı yazılar ya da bedeninin malzeme edilmesiyle performatif hale gelir. Beuys'un sanat ve pedagoji alanında yarattığı tarihsel kırılma ile "eğitimin bir sanat formu olarak kabul edilmesi" (Le Podesva, 2007), katılımcı sanat, kurumsal eleştiri ve ilişkisel estetiği de besleyecektir. Katılım ve sosyal praksis eksensel performansların pedagoji ile birleşmesi, müze, galeri, okul vb. gibi bir takım aracı kurumların ideolojik pozisyonlarının radikal biçimde sorgulanmasına sebep olur. Bu süreç, bilgi takası, tartışma vb. gibi katılımcı pedagojik yöntemleri sanatsal bir form olarak kullanılabilir hale getirmek konusunda verimli bir alan açar. Simon Sheik (2009), 1960'larda kavramsal sanatla başlayarak kurum eleştirisine ve kamusal kadar gelen bu süreci, sanatın gayri maddileşmesi bağlamında inceleyerek konuşmanın (dilsel olanın), yeni gösterge değerine dönüştüğünü söyler. Dil ve metinlerarasılık sanat üretiminde ayrıcalıklı bir yer edinir. Tartışmanın kendisi estetik bir hal alır ve böylelikle kültür endüstrisi tabanlı yeni bir bilgi üretim süreci doğar. Bu, sanatta söylemin estetikleşmesine paralel biçimde emeğin de gayri maddileştiği ve prekarite tartışmalarının başladığı dönemdir. Bilgi endüstrileşerek pazarlama, halkla ilişkiler gibi stratejik alanlara yoğunlaşmış, modernist üretim biçimleri radikal bir dönüşüm içine girmiştir. Felix Guattari (1984: 275), bu dönemi, "kapitalin semiyotikleşmesi" olarak tanımlar. Makalenin başında bahsettiğimiz sanatın simbiyotik pratiğinin temelleri bu dönemde Guattari gibi düşünürler tarafından kavramsallaştırılır. Guattari'ye göre (1995: 34), kapitalin semiyotikleşmesi sonunda ortaya yeni bir estetik paradigma ortaya çıkacak ve sanatın işlevini bir direniş odağı olarak "moleküler devrim"⁷ fikrine yaklaştıracaktır. Guattari'nin etik temelli estetik paradigması, beklenmedik öğrenme ortamları yaratarak bizzat pedagojiyi sanatsal ve ilişkisel hale getirmektedir.

Mikro Ütopiyalar ve Sanat Yapıtı Olarak Derslik

Claire Bishop, 'Artificial Hells' (2012: 241) adlı kitabının son bölümünde, 2000 yılından sonra ciddi bir dönüş yaşayan ve özellikle Manifesta 6'nın iptal edilmesinden sonra yükselen, bu tip etik temelli ve toplumsal değişimi öngören pedagojik yönelimli projeleri inceler. Bu yönelim temelde iki fazda ilerler, birincisi; sanat ve akademi arasındaki

ilişkilerin değişimi, bilgi üretimi, paylaşımı gibi kavramların akademik hegemonyanın dışına çıkmaya başlamasıdır. İkincisi ise katılımcılığın ilişkisel estetiklerle birleşerek, sanatın bütüncül bir ütopyik değişim arzusu yerine, mevcut koşullar altında hareket stratejileri geliştirmek üzere ‘mikro ütopyalar’ kurmasıdır. Bu anlayış sanat üretiminde özgünlük ve özerkliği yenilik üzerinden değil mevcut pratikleri araçsallaştırma potansiyeli üzerinden tanıır. Bu noktada sanatın insanın kurucu unsuru olarak tarihsel bir yer değiştirmeye maruz kaldığı söylenebilir.

Buraya kadar ana hatları ile betimlemeye çalıştığımız değişimlerin hemen hepsinin ortak noktası, sanatın mime-sisten, kübizme ve hatta avangarda kadar insanın bilişsel ve sosyal gelişimini temsil ettiği, bütün bu dönüşümlerin sanat üzerinden okunabileceğidir. Kabaca tasnif ettiğimizde sanatın günümüze kadar temsil, anlatı ve eleştiri hattı üzerinden yürüdüğünü söyleyebiliriz. Bu bağlamda sanat, sona ermiş bir düşünce dizgesini ham madde olarak kullanarak kendi formlarını üretmekle meşgul olmuştur. Sanatsal bilgi bu üçlü hat üzerinde kendinde bir bilgi olmaktan çok ikincil bir yorum haline gelmiştir. Sanat ve bilgi ilişkisinin görece en rasyonel olduğu 1960’ların kavramsal sanatı bile, daima yaslandığı daha üst bir kuramsal yapının varlığına işaret eder. Bu kaçınılmaz olarak sanat ve bilgi arasında hiyerarşik bir düzenin oluşmasına ve bilginin sanat üzerinden baskın değer alanları yaratarak kurumsallaşmasına neden olmuştur. Sanatın kendi başına bir bilgi üretim formu olarak tartışılması burada kritik bir önem taşımaktadır. Bu noktadan itibaren sanatsal bilgi, temsil, anlatı ve eleştiri düzeneğinden çıkarak otonom bir hale gelmeye başlamıştır. Metodolojisi itibarıyla köksüz, atom altı parçacı gibi sürekli yer değiştiren ve hareket halinde bir düşünme edimi olan sanat, normatif bilgiyle ve o bilginin kurumsallaşmasıyla çelişmektedir.

Sanat, eğer Guattari’nin bahsettiği üzere bir direniş odağı haline gelecekse, sonuç odaklı bilgi üretimi eşliğini aşmalı ve “düşünce için mekânlar” (Sheikh, 2009: 2) oluşturmalıdır. Sanatsal ilkeleri benimseyen pedagoji ise, başarmak ve hedefe ulaşmaktan çok, deneyimlemek üzerinden kendi metotlarını kurmalıdır. Bu metotlar, pedagojiyi, Irit Rogoff’un (2003) kavramsallaştırmasıyla, eleştiriden eleştirisellik düzlemine taşır. “Estetik, toplumsal ve siya-

sal kodlar, ilişkisel biçimde sürekli yeni anlamlar üretiyorsa bu anlamların eleştirinin sabit parametreleri ile analiz edilmesi mümkün değildir. Dolayısıyla anlam, ortaya çıkarılmayı bekleyen gömülü bir unsur değil, gözlem ve aktif katılımın şimdiki zamanında yer alan dinamik bir öğrenme alanıdır” (Rogoff, 2006: 14). Bu anlamda sanatın içinden düşünmek, alternatif pedagojinin “eski modellerin temsiliğini değil, çeşitli senaryolar organize ederek yeni sorular üretmeyi ve epistemik öğrenme deneyimi potansiyelini ortaya çıkarmayı amaçlayan” bir stratejidir (Rogoff, 2006: 15). Bu bağlamda sanat ve pedagojiyi bir araya getirecek kavram ‘pratik bilgi’ kavramıdır. Bu kavram sanatın son uçuş hattı olan otonomiye, salt teorik bir bakışla soyut ve izole bir söyleme dönüştürmeden, Heidegger’in ‘bir şey için bakış’ dediği nosyona göre düşünmemize sebep olur (Bolt, 2012: 32).

13. İstanbul Bienali kapsamında, İnci Eviner ve bir grup katılımcı/öğrenci ile gerçekleştirilen ‘Ortak Eylem Aygıtı: Bir Etüt’ adlı çalışma bu bağlamda okunabilir. Ortak Eylem Aygıtı, İnci Eviner ve açık çağrıyla davet edilen katılımcıların bienal süresi boyunca sergi mekânında gerçekleştirdikleri performatif araştırma süreçlerinden oluşur. Farklı disiplinlerden gelen katılımcılar, hukuk, şiir, anatomi, ekoloji gibi kuramsal yapılar içinden bir takım kavramları; mekân, hareket, beden vb. gibi sanatsal formlarla ifade etme olanaklarının sınırlarını araştıran çalışmalar gerçekleştirirler. Aygıt aynı zamanda, sanat pratiğine, şüphe ve eleştiriselliği “araştırma sürecine sürekli eşlik eden ve geçmiş varsayımları sürekli olarak yeniden sorgulayan” (Hanula, 2012) dinamik unsurlar olarak yerleştirir. Bu kavramsal ağ, klasik bilgi üretme yöntemindeki neden sonuç ilişkisine karşıt bir şebeke oluşturarak, kendi bilgisini tesadüfi ve gelip geçici eşleşmeler yaratarak üretir. Nitekim Eviner de (2013: 15), “zaman içinde zaman, mekân içinde mekân kuruluşunu sağlayacak ve bu mekânlar “huzursuz tünellerle” birbirine bağlanarak öngörülmemiş karşılaşmalar yaratacaktır” der. Bu tanım aynı zamanda projenin temel yönelimlerinden birini, Ranciere’nin Cahil Hoca (2014) kitabında bahsettiği, kavranabilir ile duyumsanabilir olanın eşitliğine dayanan estetik görüş olarak belirler Ortak Eylem Aygıtı, bilginin ikili yapısı arasına, performatif ve bedensel bilgiyi yerleştirerek, sanatsal araştırmanın

metodoloji krizine üçüncü yol olarak eklenen performatif paradigmayı benimser. Barbara Bolt'tan aktarırsak (2008: 4), performatif paradigmanın amacı ise, "karşılıklı tanımlar bulmaktan çok, yaratıcı üretimlerin neden olduğu hareket ve kırımları fark etmek ve haritalandırmaktır".

Sonuç

Sanat ve sanat eğitiminin bulunduğu ortak noktalar bize göstermektedir ki, gelecekte sanat eğitimi, sadece duyumsal eğitim ve bireysel gelişim gibi hedeflerini ve kendi iç sınırlarını aşacaktır. Sanat eğitimi, toplumsal, ekonomik ve ekolojik alanlarda sürdürülebilirliğin yollarını arayan; farkındalık yaratmak, değiştirmek amacıyla aciliyet ve ihtiyaç gözeterek çözüm önerileri geliştiren daha politik ve aktivist bir konum alacaktır. Semiyotik kapitalizmin bilgi ve iktidar ilişkilerine dayanan öznelleştirme süreçlerine karşın, sanatsal bilginin duygulanım, olumlama ve konumlandırma güçlerini harekete geçirmesi, özelde, kurumsal yapıların himayesinde olan sanat ve sanat eğitiminin, genelde ise, tüm toplumsal yapının ihtiyacı olan epistemolojik değişime ön ayak olacaktır. Bu değişim, akılcı ve özne/nesne dualitesi üzerinden işleyen bilgi rejimi ve öznelştirmeleri reddederek, müşterekleşmeyi paylaşan arzu ve duyumun yeniden ikame edilmesini kapsamalıdır. Bilginin küttleselleşmesi, çok şey bilen ama bu bilgiyle ne yapacağını bilmeyen insanlar üretmiştir. Cehaletin tanımı, az bilgiye sahip olandan, neyi, neden ve nasıl bildiğini bilmeyene doğru değişmiştir. Bu anlamda diyebiliriz ki, bilgi çağının cahili, bilgiyi kullanmayı bilmeyendir. Bu noktada pedagojik eğilimli sanat projeleri ve bizzat sanat eğitimi bilgiyi, rasyonel aklın özne merkezli akademik ve kurumsal düzenden çıkarıp, onu öğrenmeye dair istek ve arzu uyandıran bir hareket noktası olarak değiştirme gücüne sahiptir. Bununla birlikte sanat eğitimi, mevcut sistemin reformlarla yeniden düzenlenmesi ve iyileştirilmesi yerine, devrimci bir tavır benimseyerek bütüncül bir değişim için strateji haline de gelebilir.

Formal eğitimin çerçevesini çizdiği öğrenme ve öğretme süreçlerinin sınırlarının sanat ile nasıl genişletilebileceği sorusu, sanatın ürettiği bilginin kavramsal düzeyde ne olduğu, pratikte ne işe yarayacağı günümüzde hala tartışılmaktadır. Bu noktada geliştirilen söylemler, sanat eğitiminin, özünde iyi olduğu savunulan insanın erdemlerini;

yaratıcılık, deneyim ve duyumlara geri döndürerek ortaya çıkarabileceği görüşünü savunur. Sanatsal yöntemin, bilgi edinme ve öğrenme metodu olarak disiplinler arasında kuracağı bağ, eğitim-öğretim süreci sonunda öngörülen kesin yetilerin kazanılmasını hedeflemez. Bu yöntem, uyum yeteneği olan, kendi eleştirel bilgisini daima kendi içinden üreten özgür bireyin ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Bu anlamıyla sanat ve sanat eğitimi, iktidar güdümlü kurumsal yapıları bozuma uğratır. Sanat, eşit, özgür ve özerk bireyin oluşmasında kilit bir rol oynayarak sanat yoluyla hayatın değişimini mümkün kılar. Sonuç olarak sanat ve sanat eğitimi, her insanda potansiyel olarak varolan güdü ve becerileri zeka ile birlikte kullanarak, beraber yaşamının kodlarını oluşturup yaymak ve sosyal sürdürülebilirlik için etkili araçlardan birisidir.

Notlar

- 1 Bkz. Sanat Manifestoları, Avangard Sanat ve Direniş,2013, der. Ali Artun, İstanbul: İletişim
- 2 Franco Berardi; Habermas ve Luhmann'ın 1970'lerde devam eden diyalojik toplum ve yönetişimsellik tartışmasına atıfla, yönetişimsel praksisin günümüzde ekonomik dogmayı tekno-linguistik bir otomatizme dönüştürdüğünü ve kaçınılmaz olarak sosyal varoluşun da otomatikleşerek bilginin anlamını kaybettiğini söyler (2013: 57).
- 3 Plotinos'a göre, bilginin alt derecesi (duyum) ile en üst derecesi (kavrama) arasında bir süreklilik vardır. Dolayısıyla, ilkinden ikincisine yükselme olanağı vardır (Lenoir, 2003: 22).
- 4 Çünkü bir öz fikri yerleşmiştir ve bu özü açığa çıkarma işi sanata verilerek tekniğin gelişmesine neden olmuştur.
- 5 Caspar David Friedrich'in 1810 tarihli 'Deniz Kıyısındaki Keşiş' adlı tablosuna öncelikle iki tane gemi çizdiğini daha sonra bunları sildiğini biliyoruz. Gemiler, muhtemelen romantizmin, doğa ile aracsız karşılaşmasından doğan 'sublime' (yüce) estetiğinin bozulması anlamında resmi sıradanlaştırıyordu.
- 6 Bu kavramın ardında ileri kapitalizmin, hem bedenen hem ruhen yaraladığı insanın yeni bir bilinç düzeyine ancak sanatın iyileştirici gücü sayesinde gelebileceği inancı vardır. Toplumdaki dönüştürücü gücü yaratan ve sosyal organizmayı toplu olarak iyileştirecek olan düşünsel ve "insanla-

rarası ısı”, sanatın kolektif üretimi ve diyalog ile sağlanacak böylece kapitalizmin yarattığı; yabancılaşma, soğuma ve ölüm yerini sanatın dirimsel enerjisine bırakacaktır.

7 Moleküler devrimin mücadele sahası, kapitalizmin kültürel seri üretiminde hesaplanmayan karşılaşmalar yaratarak sistemi bozuma uğratabilecek olan uzmanlaşmış mikro alanlar arasındaki ilişkilerdir.

Kaynakça

- Artun, Ali (2012). “Kuramda Avangardlar ve Bürger’in Avangard Kuramı”. *Avangard Kuramı*, Peter Bürger, İstanbul: İletişim, s: 7-30.
- Badiou, Alan (2010). *Başka Bir Estetik, Sanatlar İçin Küçük Bir Klavuz*, çev: Aziz Ufuk Kılıç, İstanbul: Metis.
- Berardi, Franco (2013). “Economic Dogmatism and Poetical Thought in the Coming European Insurrection” *Art As A Thinking Process: Visual Forms of Knowledge Production*, ed. Ambrozic, Mara - Vettese, Angela, Santa Monica: Ram Publication & Sternburg Press, s: 54-61.
- Beuys Joseph (1996). “I”m searching for a field Character: 1974”. *Art in Theory: An Anthology Of Changing Ideas 1900- 1990*, ed. Harrison, Charles - Wood, Paul- Gaiger, Jason, Cambridge: Black Well, s:902-904
- Bishop, Claire (2012). *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*, London: Verso Book, s: 241-275
- Bolt, Barbara (2012). *Yeni Bir Bakışla Heidegger*, çev: Murat Özbank, İstanbul: Kolektif Kitap.
- Bürger, Peter (2012). *Avangard Kuramı*, çev: Erol Özbek, İstanbul.
- Crary, Jonathan (2010). *Gözlemcinin Teknikleri* çev: Elif Daldeniz, İstanbul: Metis.
- Dellaloğlu, Besim F (2002). *Romantik Muamma*, İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Erzen, Jale (2004). “Doğa ve Teknoloji İkileminde Sanat Kuramları”, *Sanat Dünyamız* (92):104-118, İstanbul: YKY.
- Eviner, İnci (2013). *Ortak Eylem Aygıtı: Bir Etüt*, İstanbul: İKSV s:13-21
- Guattari, Felix (1984). *Molecular Revolution: Psychiatry and Politics*, New York: Penguin Press.
- _____ (1995). *Chaosmosis: An Ethico-Aesthetic Paradigm*, Sydney: Power Publications.
- Habermas, Jürgen (1993). *“İdeoloji” Olarak Teknik ve Bilim*, çev: Mustafa Tüzel, İstanbul: YKY.
- Hannula, Mika (2002). “Third Space: Bir Etik ilke Olarak Yanlış Anlama” *Artist Güncel Sanat Seçkisi, İstanbul. 5*
- Haslam, Ray (2005). “Looking, Drawing and Learning with John Ruskin at the Working Men’s College”, *Histories of Art and Design Education*, Portland: Intellect, s:145-160.
- Hughes, Robert (1991). *Shock of the New*, Canada: Knopf Publishing.
- Kreft, Lev (2009). “Sanat ve Siyaset: Sanatın Siyaseti ve Siyasetin Sanatı.” Çev: Elçin Gen. *Sanat Siyaset, Kültür Çağında Sanat ve Politika*, İstanbul: İletişim, s:9-46.
- Lenoir, Beatrice (2003). *Sanat Yapıtı*, çev: A. Derman, İstanbul: YKY.
- Nietzsche, Friedrich (1994). *Tragedyanın Doğuşu*, çev: İsmet Zeki Eyüboğlu, İstanbul: Say Yayınları.
- Novitz, David (1998). “Aesthetics and Epistemology”. *Encyclopedia of Aesthetics*, ed: Mary Kelly, Oxford: Oxford University Press, s:110.
- Olson, Charles (2011). “Black Mountain College, Prospectus,1952”. *Education, Documents Of Contemporary Art*, ed: Felicity Allen, Cambridge: White Chapel Gallery & MIT Press, s:36-38.
- Paglia, Camille (2014). *Cinsel Kimlikler, Nefertiti’den Emily Dickinson’a Sanat ve Çöküş*, çev: Anahid Hazaryan, Fikriye Demirci, İstanbul: Epos.
- Page, David (2010). “Hornsey College of Art Uprising”, *Tate Etc. (18): Spring*
- Ranciere, Jacques (2014). *Cahil Hoca, Zihinsel Özgürleşme Üzerine Beş Ders*, çev: Savaş Kılıç, İstanbul: Metis.
- Rogoff, Irit (2006). “Academy as Potentiality”, *A.C.A.D.E.M.Y.*,ed. Angelica Nollen, Frankfurt am Main: Revolver.
- _____ (2010). “Education Actualized”, *e-flux Journal*,(14):3
- Sheik, Simon (2009). “Objects of Study or Commodification of Knowledge? Remarks on Artistic Research”, *Arts&Research: A Journal of Ideas, Context and Methods* (2):2.
- Slaughter, Sheila (1998). “National Higher Education on Policies in a Global Economy”, *Universities and Globalization. Critical Perspectives*, ed: Jan Currie, Janice Newson, London: Sage Publications, s:46-47

Sözer, Önay (1992). “Sanat Yapma Hakkına Doğru”, *Bilgi Olarak Sanat Olgu Olarak Sanatçı*, İstanbul: Plastik Sanatlar Derneği Yayınları, s:1-18.

Steyerl, Hito (2013). ‘Is the Museum a Battlefield’, 22 dk. Video, 13. İstanbul Bienali, Antrepo, İstanbul.

Tickner, Lisa. (2011). “Hornsey 1968:The Art School Revolution” *Education, Documents Of Contemporary Art*, ed: Felicity Allen, Cambridge: White Chapel Gallery & MIT Press, s:141-144.

Vettese, Angela (2013). “How Do We Teach Art”, *Art As A Thinking Process: Visual Forms of Knowledge Production*, ed, Ambrozic, Mara - Vettese, Angela, Santa Monica: Ram Publication & Sternburg Press, s: 8

İnternet Kaynakları

Bolt, Barbara (2008). “A Performative Paradigm for the Creative Arts?” *Working Papers in Art and Design 5*. (11 Nisan 2014).
https://www.herts.ac.uk/_data/assets/pdf.file/0015/12417/WPIAAD_vol5_bolt.pdf

Gabo, Naum (1979). *The Shock of the New*, Robert Hughes, Bölüm 2, The Powers That Be, BBC.

Le Podesva, K. (2007). “A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art”. *Fillip 6*.
<http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn> (20 Mart 2014)

Rogoff, Irit. (2003). “From Criticism to Critique to Criticality”. *Transform.eipcp.net*.
<http://transform.eipcp.net/transversal/0806/rogoff1/en>
(11 Nisan 2014)